

Kupsch, Joachim; Schülert, Jürgen
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel "Rassismus"
Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 589-601



Quellenangabe/ Reference:

Kupsch, Joachim; Schülert, Jürgen: Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel "Rassismus" - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 4, S. 589-601 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107611 - DOI: 10.25656/01:10761

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107611>

<https://doi.org/10.25656/01:10761>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 4 – Juli/August 1996

Essay

- 481 PETER VOGEL
Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von
„Erziehung“ und „Sozialisation“

Thema: Reform der Gymnasialen Oberstufe

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
Reform der Gymnasialen Oberstufe – Praxis ihrer Arbeit.
Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt
- 497 PETER-M. ROEDER/SABINE GRUEHN
Kurswahlen in der Gymnasialen Oberstufe.
Fächerspektrum und Kurswahlmotive
- 519 BODO VON BORRIES
Geschichtsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe.
Realisierung, Systematik, Exemplarik, Ergebnissicherung
- 541 HANS WERNER HEYMAN
Mathematikunterricht in der Gymnasialen Oberstufe
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Praxis der Gymnasialen Oberstufe:
Varianten zur Gestaltung fächerverbindenden Lernens und Arbeitens
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
Eine Curriculum-Werkstatt für fächerübergreifenden Unterricht.
Ansätze am Oberstufenkolleg der Universität Bielefeld
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für übergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“

Weitere Beiträge

- 605 SIGRID NOLDA
Begriffskarrieren und Rezeptionsbarrieren in der Erwachsenenbildung
- 623 MANFRED STOCK
„Ostdeutsche Jugend in der Wertekrise“.
Zur sozialen Konstruktion eines Stereotyps und seiner Funktion in der
Bildungsdebatte

Besprechungen

- 639 HANS SCHIEFELE
Erich Weber: Pädagogische Anthropologie – Phylogenetische (bio- und kulturevolutionäre) Voraussetzungen der Erziehung. (Pädagogik. Eine Einführung. 1. Band: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 1)
- 641 CHRISTOPH LÜTH
Andreas von Prondczynsky: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses
- 644 ULRICH BLEIDICK
Urs Haeberlin: Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte
- 646 HARALD SCHOLTZ
Peter Dudek: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990)
Peter Dudek/Thilo Rauch/Marcel Weeren: Pädagogik und Nationalsozialismus. Bibliographie pädagogischer Hochschulschriften und Abhandlungen zur NS-Vergangenheit in der BRD und DDR 1945–1990

Dokumentation

- 651 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 481 PETER VOGEL
Pseudoproblems In Educational Science – Education or socialization

Topic: The Reform of the Upper Secondary School

- 493 HEINZ-ELMAR TENORTH
The Reform of the Upper Secondary School. An introduction
- 497 PETER M. ROEDER/SABINE GRUEHN
The Choice of Advanced Level Courses In the Upper Secondary School
- 519 BODO VON BORRIES
History Courses In Upper Secondary School – Realization, systematics, exemplification, evaluation
- 541 HANS-WERNER HEYMANN
Mathematics in Upper Secondary School
- 557 BARBARA LOOS/SUSANNE POPP
Teaching Practice In the Upper Secondary School – Variants of cross-disciplinary learning and teaching
- 575 LUDWIG HUBER/HANS KROEGER/JÜRGEN SCHÜLERT
A Curriculum Lab For Interdisciplinary Teaching and Learning – The Bielefeld college for secondary and higher education
- 589 JOACHIM KUPSCH/JÜRGEN SCHÜLERT
Change of Perspective – A Reflexive Concept For Interdisciplinary Instruction Exemplified By the Topic of “Racism”

Further Contributions

- 605 SIGRID NOLDA
Terminological Trends and Obstacles to the Adoption of Theories In Adult Education
- 623 MANFRED STOCK
“East German Youth and the Crisis of Values” – On the social construction of a stereotype and its function in the educational debate

Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“

Zusammenfassung

Die Autoren stellen dem „problem- und handlungsorientierten Ansatz“ eines fächerübergreifenden Unterrichts, in dem es darum geht, eine Haltung zu gesellschaftlichen Problemen zu gewinnen, den „reflexiven Ansatz“ gegenüber. In ihm werden die Perspektiven zum Gegenstand, mit denen die jeweilige Wissenschaft ihre Themen konstituiert. Zugleich werden Alltagsperspektiven und Fachperspektiven zueinander in Beziehung gesetzt. Am Beispiel „Rassismus“ erläutern die Autoren ihr Vorgehen.

1. Einleitung

Wenn fächerübergreifender Unterricht dem Tatbestand abhelfen soll, daß die je aktuell in der Gesellschaft kommunizierten Probleme im Fachunterricht nicht hinreichend behandelt werden können, so greift ein problemorientierter Ansatz zu kurz, wenn er auf der Ebene der Problemerkörterung bleibt, und er greift unerreichbar weit, wenn er als Beitrag zur Lösung der Schlüsselprobleme – die es als solche im übrigen nur im pädagogischen Diskurs gibt – verstanden wird.

Wir sind der Meinung, daß Probleme der Gesellschaft zwar Anknüpfungspunkte für fächerübergreifenden Unterricht sein können, daß es dessen eigentliche Aufgabe aber ist, die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg voranzutreiben. Der hierzu geeignete Ansatz scheint uns zu sein, den fächerübergreifenden Unterricht dem Fachunterricht nicht additiv zur Seite zu stellen als quasi die bessere, modernere Unterrichtsart, sondern ihn, dem Grundgedanken der Spezialisierung als Mittel allgemeiner Bildung folgend, in ein produktives Spannungsverhältnis zum Fachunterricht zu bringen.

Wir haben dieses Konzept für fächerübergreifenden Unterricht *Perspektivenwechsel* genannt und es 1994 vorgestellt (KRAUSE-ISERMANN/KUPSCH/SCHUMACHER 1994). Es geht davon aus, daß die im Fachunterricht erfolgende Disziplinierung des Blickes im fächerübergreifenden Unterricht transzendiert, d. h. das den Fächern Selbstverständliche thematisiert wird. Und das geschieht durch die Beobachtung, wie Fächer beobachten. Dabei werden die Fachperspektiven beobachtet und zu Alltagsperspektiven und anderen Fachperspektiven in Beziehung gesetzt.

Zwar kann das Selbstverständnis eines Faches auch im Fachunterricht thematisiert werden, aber eine Perspektive hört erst dann auf, selbstverständlich zu sein, wenn man in der Unterscheidung erkennt, daß auch anders beobachtet wird. Daher kann der fächerübergreifende Unterricht als der systematisch geeignete Ort für die Reflexion des disziplinierten Fachwissens angesehen werden.

Er liegt damit nicht jenseits der Fächer, sondern bezieht sich explizit auf sie. Anspruch und Ziel ist dabei nicht Ideologiekritik im Sinne der Entlarvung einer interessengetriebenen Reduktion und Bornierung der Weltanschauung in den Fachwissenschaften, sondern das Hervorheben der Kontingenz, der Perspektivität jeden Wissens.

Drei Ansprüche, die mit dem fächerübergreifenden Unterricht immer wieder verbunden werden, greift das Konzept in besonderer Weise auf:

- Interdisziplinäres Lehren und Lernen
- Kreativer Umgang mit dem Laienproblem
- Kultivierung der Lernfähigkeit.

Die Forderung nach Interdisziplinarität ist Reaktion auf die Beobachtung, daß mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaft ihre Einheit nur noch in dem Bemühen um das Sich-Verständigen trotz einer je spezifischen unaufhebbaren Perspektivität der unterscheidbaren Beobachtungen bestehen kann. Die Einsicht in die Perspektivität des eigenen und fremden Wissens durch Aufdecken der jeweiligen Perspektiven und Einüben von Perspektivenwechsel erscheinen so als Voraussetzung gelingender interdisziplinärer Kommunikation, als Voraussetzung für ein Verstehen des Fremden ebenso wie für die Kontrolle der eigenen Aussagen.

Diese Voraussetzungen werden tendenziell geschaffen, wenn man im fächerübergreifenden Unterricht bei der Behandlung eines Problems oder Themas Lösungsansätze und Einsichten verschiedener Fächer heranzieht. Das jeweils Herangezogene darf jedoch nicht nur als ein Aspekt des behandelten Problems oder Themas betrachtet werden, sondern muß auf seine Perspektivität, seine ihm zugrundeliegenden Unterscheidungen und Sets von Unterscheidungen untersucht werden, damit so eine Verständigung zwischen Fachleuten ermöglicht oder zumindest wahrscheinlicher wird.

Eine weitere Folge der Ausdifferenzierung von Wissenschaft und allgemein von Gesellschaft ist die Universalität des Laienproblems. TENORTH stellt die Trennung von Laien und Experten als Strukturproblem der modernen Welt heraus und folgert daraus die Erfordernis einer Bildung des Laien (vgl. TENORTH 1994, S. 81). Der fächerübergreifende Unterricht läßt sich verstehen als systematische Einübung der kritischen Laienrolle. Sie wird allerdings nicht dadurch eingeübt, indem man die Beiträge verschiedener Experten zu einem übergreifenden Problem zur Kenntnis nimmt. Erst wenn man lernt zu unterscheiden, wie die verschiedenen Experten beobachten, wird einsichtig, wie mit Unterscheidungen Unterschiede gemacht werden. Man nimmt dabei weniger die von ihnen beobachteten Einzelheiten als ihre Anschauung in den Blick und reflektiert ihre wesentlichen Leitunterscheidungen vor dem Hintergrund anderer Möglichkeiten. Erst mit dem so gewonnenen Abstand bleiben die Expertenaussagen auch für den Laien verfügbar.

Aufgrund des Verlustes unbefragter kultureller Selbstverständlichkeiten und der Pluralität von Lebensformen, Normen und Wertorientierungen läßt sich das Allgemeine der allgemeinen Bildung nicht mehr material bestimmen. Gefolgt wird daraus die Notwendigkeit einer Kultivierung der Lernfähigkeit (z. B. Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ 1995; TENORTH 1994). Diese könnte auf der Sekundarstufe II in dem Lernen der Beobachtung

des Beobachtens bestehen. Damit könnte zugleich der Sinn für Unterschiede gestärkt werden und somit ein Beitrag zur Verständigung trotz bestehender Unterschiede auch im interkulturellen Zusammenhang geleistet werden. Das würde Pluralität nicht als Mangel an Orientierung, sondern als Chance zur Erweiterung des Möglichkeitsraums erscheinen lassen. Mit der Erweiterung des Möglichkeitsraumes wächst dann zugleich die Handlungsfähigkeit als Fähigkeit, sich trotz des möglichen Zugriffs auf viele Unterscheidungen entscheiden zu können.

Vorgehalten wird dem Konzept gern, daß der ihm zugrundeliegende Relativismus Jugendliche destabilisiere, statt ihnen Halt zu geben. Halt durch Ausblenden?

Wenn die Zeit der großen Entwürfe vorbei ist (FISCHER/RETZER/SCHWEITZER 1992), dann hilft man jungen Erwachsenen bei ihrem Bemühen, mit Hilfe von Schule ihr Verhältnis zur Welt zu klären, Orientierung und je eigene handlungsleitende Standpunkte zu finden, mit einem kommunikativen Perspektivenwechsel, mit der Reflexion des Wissens und damit der Thematisierung des Nicht-Wissens angemessener als mit der Vermittlung selbstgewisser Konzepte.

Wir wollen den Ansatz kurz reflexiv nennen, ohne damit zu behaupten, daß in Kursen, die einem anderen Ansatz folgen, nicht reflektiert würde. Wenn man den reflexiven Ansatz, z. B. in Differenz zum problem- und handlungsorientierten Ansatz, charakterisieren will, so eignen sich dazu die dem jeweiligen Ansatz zugrundeliegenden Leitfragen:

Leitfrage beim problem- bzw. handlungsorientierten Ansatz:

Was ist das Problem, und was kann man dagegen tun?

Leitfrage beim reflexiven Ansatz:

Wie wird bei der Formulierung eines Problems bzw. Behandlung eines Themas beobachtet?

Die Unterschiedlichkeit der Leitfragen legt es nahe, bei der Behandlung eines eher politischen, also meinungsbeladenen Problems bzw. Themas in der Kursgruppe unterschiedlich über Identität und Differenz zu disponieren (s. Abbildung auf der nächsten Seite):¹

Im Rahmen eines problem- und handlungsorientierten Ansatzes setzen wir *innen* (im Kurs) auf Identität in dem Sinne, daß der Kurs Partei ergreift, sich engagiert auf eine Seite stellt. Die Differenz wird *außen* (in der Umwelt) gesucht, in dem wir dort Denk- und Verhaltensformen unterscheiden, zurückgreifend auf aus verschiedenen Perspektiven gewonnenes Fachwissen, das zu ihrem Verstehen hinzugezogen wird. Das Bemühen zielt auf Unterscheidung und Veränderung individuellen oder gesellschaftlichen Verhaltens, auf Unterscheidung von Urteilen und Vorurteilen und auf Verurteilung des als politisch falsch bzw. un-

1 Dieser Zugang geht auf die System-/Umwelt-Unterscheidung von LUHMANN zurück, die hier zur Klärung unterschiedlicher und unterscheidbarer didaktischer Konzeptionen benutzt wird. „Die klassische Unterscheidung ratio/voluntas wird also mit der Verknüpfung der beiden Unterscheidungen System/Umwelt und Identität/Differenz systemlogisch rekonstruiert“ (LUHMANN 1995, S. 18). (Soziales) System ist dabei der Kurs; Umwelt ist ‚die‘ Welt, ‚die‘ Gesellschaft, ‚der‘ Mensch.

| | Innen (der Kurs) | Außen (,die' Gesellschaft/ ,die' Welt/,der' Mensch) |
|--|---------------------|---|
| Problemorientierter Ansatz: Handlung Leitfrage: Was ist das Problem, und was können wir dagegen tun? | Identität | Differenz |
| Reflexiver Ansatz: Wissen Leitfrage: Wie wird beobachtet? | Differenz | Identität |

moralisch markierten Denkens und Verhaltens *außen*. Beim reflexiven Ansatz wird dagegen die Differenz nach *innen* (in den Kurs) verlagert, indem Differenzen des Beobachters in der Kurskommunikation beobachtet werden.

2. Beispiel ‚Rassismus‘

Im folgenden soll an einem Kursausschnitt skizziert werden, in welcher unterschiedlicher Weise, vom selben Anlaß ausgehend, sich die Thematisierung fachlichen Wissens im fächerübergreifenden Unterricht verändert, folgt man dem einen oder dem anderen Ansatz.

Als Impuls wird hier eine Aussage zu Intelligenzunterschieden bei Rassen gewählt, die CHARLOTTE HÖHN, damalige Direktorin des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, anläßlich der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo (1994) machte:

„Was ist nachweisbar?

Daß es zum Beispiel Unterschiede in der Intelligenzverteilung gibt. Das kann man vielleicht ohne das Wort höher- oder minderwertig verbreiten, aber selbst das darf man ja heute nicht mehr. Was ich mit einer gewissen Bekümmernis nicht nur hierzulande, sondern noch viel stärker in den USA beobachte, ist diese Art von Denkverboten, die überall verteilt werden. Das ist unwissenschaftlich, entschuldigen Sie!

Was meinen Sie denn mit Denkverboten?

Zum Beispiel, daß man sagt, daß die durchschnittliche Intelligenz der Afrikaner niedriger ist als die anderer. Selbst das Wort Rasse darf man ja nicht mehr in den Mund nehmen. Aber es gibt halt bestimmte Gruppen, nicht wahr? Sie können das untersuchen, und das sind vielleicht andere Begabungen, das mag ja sein. Aber auf diesem Sektor werden zunehmend Denkverbote aufgebaut.“ (taz, 12.9.1994)

2.1 „Das Problem des Rassismus in der modernen Gesellschaft“.

Der problem- und handlungsorientierte Ansatz

Wir können HÖHNS Aussagen über die Existenz von Rassen und statistisch feststellbare Intelligenzunterschiede zum Anlaß nehmen, mit Fakten dagegenuhaken. Wenn HÖHN von durchschnittlich niedrigerer Intelligenz der Afrikaner und

von möglichen anderen Begabungen spricht, so können wir diese aus dem biologischen Determinismus ableitbaren Aussagen in einen anderen fachwissenschaftlichen Kontext stellen, in dem Intelligenzunterschiede nicht als (biologische) Ursache für unterschiedlichen Entwicklungsstand, sondern als Wirkung diskriminierender gesellschaftlicher Verhältnisse erscheinen. Zu den politischen Hintergründen und zu den sozialen Folgen entsprechender Veröffentlichungen kann der Kurs (innen) eine eindeutige Position beziehen und sie an Argumenten anderer überprüfen.

Der problem- und handlungsorientierte Ansatz fächerübergreifenden Unterrichts impliziert unseres Erachtens fast notwendig eine abbildtheoretische Basis. Wenn HÖHN zu wissen glaubt, daß es Rassen- und Intelligenzunterschiede gibt, dann muß die (im Unterricht entwickelte) Gegenposition lauten: Rassen- und Intelligenzunterschiede gibt es (so) nicht. Dabei wird der ‚falsche‘ Blick von Menschen angesprochen, und es läßt sich in diesem Zusammenhang eine sozialpsychologische Begründung anführen, daß nämlich der biologische Determinismus eine Gegenbewegung zu Emanzipationsbewegungen in der Gesellschaft ist und für die Erfüllbarkeit zutiefst regressiver Wünsche steht (vgl. DIE ZEIT, 4.11.1994). Der problem- und handlungsorientierte Ansatz tendiert dazu, auf der Ebene der Beobachtung 1. Ordnung zu bleiben, er fokussiert damit aspektivisch-integrativ verschiedenes fachliches Wissen auf die ‚richtige‘ Haltung und das ‚richtige‘ Wissen um das Problem. Bei dem Versuch, in der Gesellschaft (außen) über Abgrenzung oder Veränderung von als rassistisch beobachteten Verhaltensweisen und Äußerungen Differenzen zu erzeugen, wird innen Identität erzeugt, das Eigene im Meer von Kontingenz konstant gehalten (vgl. PRANGE 1995, S. 27).

2.2 „Bilder von Rassisten“. Der reflexive Ansatz

„Bilder von Rassisten“ kann doppelt gedeutet werden als

- Bilder, die Rassisten entwerfen;
- Bilder, die über Rassisten entworfen werden;

womit die damit signalisierte Unsicherheit hinsichtlich der Frage, wer ‚eigentlich‘ ein Rassist ist, zu der Frage führt, wie beobachtet wird; ob es darum geht, daß ein Rassist beobachtet oder ein Rassist beobachtet wird, und wie das zusammenhängt. Die Notwendigkeit zur Reflexion ist durch die Formulierung des Titels gleichsam in das Thema ‚eingebaut‘.

Grundlage der weiteren Überlegungen in einem entsprechend konzipierten Kurs, soweit bei einem reflexiven Ansatz überhaupt von Grundlage für weitere Überlegungen gesprochen werden kann, sind die Annahmen zur gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit und ihre Begründungen. Gehen wir wieder von den Aussagen von CHARLOTTE HÖHN aus und beobachten, wie sie beobachtet, dann läßt sich zunächst thematisieren, daß sie einerseits Intelligenz, andererseits Rassen unterscheidet.

- Die Beobachtung, wie Intelligenz unterschieden wird, führt auf die Konstruktionen der Statistiker bzw. der mit statistischen Methoden arbeitenden Psychologen. Die Konstruktion der Normalverteilung mit der Skalierung, die die

Aussage zuläßt, daß der Gipfel bei den Schwarzen um eine Standardabweichung (15 Punkte) nach links verschoben ist, setzt voraus, daß Intelligenz mindestens auf Intervallniveau meßbar ist. An der Konstruktion der Tests läßt sich leicht zeigen, daß dieses Meßniveau nicht vorliegt. Fragen der Validität, Reliabilität und Objektivität (im testtheoretischen Sinne) sind damit noch gar nicht angesprochen.²

- Rassen-Unterschiede andererseits gibt es nur, wenn Rassen unterschieden werden. „Mit dem Rassismus-Begriff sind im wesentlichen drei Sachverhalte angesprochen: die soziale Konstruktion von ‚Rassen‘, der biologische Determinismus und die Negativbewertung der als ‚Rasse‘ konstruierten (Gegen-) Gruppe. Es ist sehr wichtig, zu verstehen, daß ‚Rassen‘ keine natürlich vorkommenden Populationen sind“ (LEIPRECHT 1992, S. 14).

Der Unterscheidung von Rassen geht bei HÖHN (implizit) die Leitunterscheidung ‚Inklusion/Exklusion‘ bzw. begriffsverwandte Unterscheidungen ‚drinnen/draußen‘, ‚dazugehörig/nicht dazugehörig‘ oder ‚Eigenes/Fremdes‘ voraus. Wenn wir nun die Unterscheidung Inklusion/Exklusion als eine Leitunterscheidung der Gesellschaft ansehen³ und bei der Betonung jeweils einer Seite weitere Unterscheidungen anschließen, so entsteht ein an der Systemtheorie LUHMANNs orientiertes Analyseinstrument, das es erlaubt, die Position HÖHNs gesellschaftstheoretisch zu verorten.⁴

Ausgehend von der Leitunterscheidung Inklusion/Exklusion kommt bei der Betonung von ‚Inklusion‘ Gesellschaft in sich selbst wieder vor. Das führt bei der Einführung einer anderen Seite zu einer weiteren Unterscheidung Gesellschaft/Individuum bzw. – systemtheoretisch gesehen – zu der Unterscheidung Gesellschaft (als soziales System)/Umwelt.

Wenn in diesem Zusammenhang gefragt wird, was es bedeuten könnte, in der Gesellschaft ‚Gesellschaft‘ von etwas anderem unterscheidend zu markieren, so legt die allgemeine Theorie sozialer Systeme, der wir hier folgen, nahe, zwischen archaischer und moderner Gesellschaft zu unterscheiden, wobei die funktionale Ausdifferenzierung sozialer Subsysteme wichtigstes Moment der modernen Gesellschaft ist (dazu u. a. LUHMANN 1988, S. 202 ff.). Rückbezogen auf die Leitunterscheidung erlaubt diese Unterscheidung die präzisierende Zuschreibung ‚Ausdifferenzierung‘ zu ‚Inklusion‘ und ‚Ausgrenzung‘ zu ‚Exklusion‘. Machen wir auf der Seite ‚Inklusion‘, d. h. Ausdifferenzierung der Gesellschaft bzw. des

-
- 2 „Über Jahrzehnte hinweg wurde der Intelligenz-Test – welcher Art auch immer – so wenig in Frage gestellt, daß es naheliegend war, Intelligenz im Sinne einer Testintelligenz zu definieren. ‚Intelligenz ist das, was der Test mißt‘, hat BORING einmal gesagt. Eine solche Feststellung trifft den Kern des Problems durchaus, auch wenn BORING seinen Satz keinesfalls zynisch, ironisch oder im Sinne einer operationalen Definition verstanden wissen wollte, sondern vielmehr beschwichtigend bezogen auf den naiven Glauben an die Objektivität und Unveränderlichkeit eines bestimmten globalen Intelligenz-Wertes, in erster Linie des berühmte-berühmten ‚Intelligenz-Quotienten‘ (IQ)“ (WEWETZER 1973, S. 17).
 - 3 Dabei läßt sich darüber streiten, ob solche ausgrenzenden Unterscheidungen Orientierungsmuster in einer Ideologie der Ungleichheit sind (HEITMEYER 1991, S. 8f.) oder weit darüber hinaus die Gesellschaft ‚supercodiert‘ ist, „und man sich faktisch zunächst immer erst an diesem Unterschied orientieren muß, wenn man sich zurechtfinden will“ (LUHMANN 1995, S. 260).
 - 4 Auch weniger reflexiv angelegte Ansätze wie der von BERGER/LUCKMANN (1980) eignen sich zur Verdeutlichung der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit.

sozialen Systems weiter, so kommen wir zu der Unterscheidung sozialer Subsysteme, für unsere Zwecke zu der Unterscheidung des Wissenschaftssystems, das sich mit dem Code ‚wahr – unwahr‘ gegen andere soziale Subsysteme abgrenzt.

Wenn dieser Weg gegangen wird, kommt die Konstruktion von ‚Rassen‘ nach HÖHN als spezifisches, im Prinzip veränder- oder austauschbares Programm im sozialen Subsystem ‚Wissenschaft‘ in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft in den Blick. Daß HÖHN ihre eigenen Unterscheidungen nicht sieht, kann im Kurs als Problem des blinden Flecken thematisiert werden (man sieht beim Unterscheiden seine Unterscheidungen nicht) und zur Anregung führen, eigene Beobachtung einer Beobachtung 2. Ordnung zu unterziehen, sie also von anderen möglichen Beobachtungen zu unterscheiden.

Im Rahmen eines reflexiven Kurses kann also das, was HÖHN ein Denkverbot nennt, als Denkgebot erscheinen: nämlich die eigenen Unterscheidungen als kontingent zu reflektieren und sie – in diesem Fall – als soziale Konstruktion zu entdecken. Wobei dann gefragt werden kann, warum so und nicht anders konstruiert wird.

Besonders zu thematisieren wäre die Einsicht, daß Operationen, soweit sie Beobachtungen sind, immer die eine Seite einer Unterscheidung bezeichnen, aktualisieren, als Ausgangspunkt für weitere Unterscheidungen markieren und nicht die andere Seite, die im Moment für weitere Operationen gleichsam leer mitgeführt wird (LUHMANN 1995, S. 240).

Wenn man aber seine Unterscheidung, also die andere Seite, nicht sieht, neigt man – in unserem Alltagsdenken unausweichlich – zur Ontologisierung der markierten Seite. LUHMANN nennt das Denken, das mit dem ‚Vergessen‘ der anderen Seite der Unterscheidung, also von ihr selbst, einhergeht, Variablendenken. Die Variablenkonstruktionen wissen sich gern – wie bei HÖHN – gegen den Rest der Welt abgedichtet.

Die Unterscheidungen machen sich nur auf einer Seite fest, indem hier Merkmalsausprägungen unterschieden und möglichst quantifiziert werden, um so eine Grundlage für sogenannte empirische Studien zu liefern. „Empirismus und Positivismus als methodisch-theoretischer Bezugsrahmen rationaler i. S. von überprüfbarer Wissenschaft, wie sie sich in ihrem Selbstverständnis zu Beginn des 19. Jahrhunderts formierte, schlug sich in einer Vielzahl neuer (Teil-)Disziplinen nieder, deren Haupteifer auf das Vermessen und Klassifizieren als Garant wissenschaftlicher Objektivität zielte. Die biologische Anthropologie als ein Versuch zur Absicherung sozialdarwinistischer Herrschaftstheorie ist eine der markantesten Fixpunkte solcher Pseudo-Rationalität, die den Grundstein zur modernen Verdinglichung von Intelligenz legte und zur Legitimierung angeblich biologisch begründeter Ungleichheiten der Menschen in erheblichem Maße beitrug“ (MELBER 1989, S. 37).

Bei diesem eher naturwissenschaftlichen Zugang „ist das soziale Konstrukt ‚Fremdheit‘ an der Feststellung von Merkmalen interessiert, die die Erkennbarkeit und die Bestimmbarkeit (des Fremden, d. Verf.) garantieren. Es soll Zurechnungen von Verhaltensmerkmalen, Denkmustern und Voraussagen erlauben“ (TREPTOW 1995, S. 7). Und das geht am besten, wenn sie sich quantifizieren lassen, wie beim Intelligenzquotienten. Was sich dem entzieht, wird gern bagatellisiert: „Sie können das untersuchen, und das sind vielleicht andere Begabungen, das mag ja sein“ (taz 12.9.1994).

HÖHN geht dabei in spezifischer Form mit der in der Wissenschaftstradition stehenden verwirrenden Doppelterminologie von ‚wahr/unwahr‘ und ‚richtig/falsch‘ um. Wir beziehen die Unterscheidung ‚wahr/unwahr‘ auf den Code des Systems, die Unterscheidung ‚richtig/falsch‘ dagegen auf die Regel der Verfügung über die Codewerte ‚positiv/negativ‘. Wenn z. B. der statistische Nachweis eines Unterschiedes der durchschnittlichen Intelligenz zwischen Weißen und Schwarzen akzeptiert wird, dann wird die Zuordnung von ‚positiv‘ zu ‚wahr‘ (wahr + als ‚richtig‘ bezeichnet und ‚abgehakt‘: wahr + ✓). Im Wissenschaftssystem werden diese Regeln der Verfügung bzw. Forschungsprogramme *Theorien* bzw. *Methoden* genannt.

Die Alternative, auf die sich HÖHN implizit stützt, ist: Wahrheit (Unwahrheit) auf die Realität zu beziehen, Richtigkeit (Falschheit) dagegen auf das Vorstellen und Herstellen durch ein Subjekt (LUHMANN 1990, S. 197). Der Intelligenzunterschied zwischen Weißen und Schwarzen ist statistisch nachweisbar. Das Vorstellen oder Herstellen dieser Aussagen ist also richtig, und der Inhalt der Aussage ist in dem Sinne wahr, daß er *die* Realität wiedergibt. – „Aber es gibt halt bestimmte Gruppen, nicht wahr?“

In der hier gewählten Sicht sind dagegen *beide* Unterscheidungen (‚wahr/unwahr‘ sowie ‚richtig/falsch‘) *systeminterne* Unterscheidungen. Kurz: „Ein codiertes System hat keine Möglichkeit, per Input Wahrheit von außen zu beziehen, um sie dann nur noch einer ‚auswertenden‘ Informationsverarbeitung zu unterziehen“ (ebd., S. 198).

Die hier vorgenommene Unterscheidung von Unterscheidungen eröffnet viele Möglichkeiten, den Rassismus-Diskurs zu beobachten und hierbei Akzente zu setzen.

Rein formal lassen sich dabei zwei Möglichkeiten des Perspektivenwechsels unterscheiden:

- (1) Nach der Markierung/Betonung *einer Seite* der Unterscheidung wird die *andere Seite* markiert/betont.
- (2) Nach *einer Unterscheidung* wird eine *andere Unterscheidung* eingeführt.

Im ersten Fall soll von einer *Umorientierung*, im zweiten Fall von einer *Neuorientierung* gesprochen werden.

Möglichkeiten der *Umorientierung* lassen sich am Beispiel der Unterscheidung ‚Individuum/Gesellschaft‘ aufzeigen, wenn wir beobachten, wie im Wissenschaftssystem mit entsprechenden Markierungen/Betonungen gearbeitet wird, um die gesellschaftliche Konstruktion von Rassen nach der Leit-Unterscheidung ‚Inklusion/Exklusion‘ zu reflektieren.

Die Markierung/Betonung des *Individuums* bei der Entstehung des Rassismus führt, gepaart mit wissenschaftlichem Interesse an allgemeingültigen Aussagen, zu Feststellungen über *den* Menschen als Gattungswesen, in dem der Rassismus im weitesten Sinne des Wortes angelegt ist.⁵ Mit dieser das Individuum betonenden Perspektive setzt sich insbesondere FRANTZ FANON auseinander, der eine *Umorientierung*, und das heißt eine Markierung/Betonung von *Gesell-*

5 Diese Perspektive hat z. B. ALBERT MEMMI, wenn er über „einige praktische Lehren“ nachdenkt: „Das Kind, die Verheißung der Menschheit, trägt in sich den Keim der Angst und der Gewalt“ (MEMMI 1992, S. 140). Siehe dazu auch EIBL-EIBESFELDT 1981.

schaft fordert. „Der Rassismus ist, wie wir gesehen haben, nur ein Element eines viel umfassenderen Ganzen: das der systematischen Unterdrückung eines Volkes. Wie verhält sich ein Volk, das unterdrückt? Hier trifft man immer wieder auf Konstanten“ (FANON 1994, S. 187).

Wie meist, wenn zwei sich gegenseitig ausschließende Perspektiven, bei denen jeweils die andere Seite der benutzten Unterscheidung markiert/betont wird, werden auch hier vermittelnde Standpunkte gesucht und gefunden, die den Schattenbegriff aufhellen, der bei der Markierung/Betonung einer Seite einer Unterscheidung lediglich abgedunkelt mitschwingt.

„Es wird die generelle *These* vertreten, daß die Erklärung fremdenfeindlichen Handelns zentral auf die raumzeitlichen und sich dynamisch wandelnden Besonderheiten der Verknüpfung von sozialem System und angehörigen Personen bzw. deren Einbindung rekurren muß. Je nach Gestaltung der Einbindung kommt es zu mehr oder weniger ablehnenden und feindseligen Reaktionen, die sowohl gegen Fremde als auch gegen das eigene System gerichtet sind. Makrosoziologische Erklärungen unter Verweis auf umgreifende ökonomische Gesamtlagen werden damit der Vielfalt der Erscheinungen ebensowenig gerecht wie psychologische Erklärungen“ (BORNEWASSER 1995, S. 89 f.).⁶

An die Stelle des problematischen Versuchs, über die Markierung/Betonung *beider Seiten* einer Unterscheidung weiterzukommen, kann auch eine *Neuorientierung* treten, z. B. mit der Unterscheidung ‚System/Umwelt‘ anstelle der Unterscheidung ‚Individuum/Gesellschaft‘. Eine solche *Neuorientierung* wird durch folgende Entwicklung im Rassismus-Diskurs nahegelegt: „Der Rassismus, der sich rational, individuell, genotypisch und phänotypisch determiniert gibt, verwandelt sich in einen kulturellen Rassismus. Das Objekt des Rassismus ist nicht länger der einzelne Mensch, sondern eine bestimmte Existenz-Form“ (FANON 1994, S. 186). Insofern wird der konformistische Synkretismus (vgl. CLAUSSEN 1994, S. 4)⁷ den modernen Lebensverhältnissen in einer funktional ausdifferenzierten Gesellschaft angepaßt. „Ziel dieser Abwehr ist letztlich der Ausschluß der Fremden von der rechtlich oder humanitär begründeten Teilhabe an den sozialen und materiellen Ressourcen der Einheit“ (BORNEWASSER 1995, S. 97). Wenn es – so gesehen – nicht um die Stigmatisierung und Diskriminierung von Individuen geht, die nur ausgegrenzt werden, weil sie in ein über Bedeutungskonstruktion entstandenes stereotypisierendes Muster passen, sondern ausgegrenzt werden, weil diese Attribuierung Schuldzuweisungen für gesellschaftliche Entwicklungen ermöglicht, die als bedrohlich bezeichnet werden, dann kommt in den Blick, daß sich die Gesellschaft selber ein Problem ist und als soziales System mit Exklusion/Schließung/Ausgrenzung auf ihre Probleme, die mit der Entwicklung der Inklusion, der funktionalen Ausdifferenzierung ein-

6 Die Probleme sog. dialektischer oder ganzheitlicher Ansätze werden deutlich, wenn man versucht, aus ihnen Handlungsperspektiven abzuleiten. Das geht dann nur, wenn – in diesem Fall – die sozial-psychologische Perspektive nachdifferenziert wird, also wiederum die Seite ‚sozial‘ oder die Seite ‚psychologisch‘ markiert/betont wird. Das hebt dann jedoch die Dialektik im nicht gewollten Sinne(!) auf.

7 Synkretismus ist die „Technik des Vermischens, des Verwischens der bestimmten Unterschiede, um einen absoluten Unterschied hervorzubringen. *Alle Rassismen sind Synkretismen*: Sie wollen die *differentia specifica*, den bestimmten Unterschied, durch den etwas erklärt und begriffen werden kann, gar nicht wissen“ (CLAUSSEN 1994, S. 5).

hergehen, reagiert. Diese Perspektive läßt sich mit der Unterscheidung ‚Soziales System/Umwelt‘ präzisieren.

Für dieses (noch) ungewohnte Experimentieren mit Unterscheidungen, mit kommunikativen Anschlüssen und mit Kontingenz muß Interesse geweckt werden. Am Oberstufen-Kolleg, wo wir das skizzierte Konzept des Perspektivenwechsels entwickeln und erproben, geschieht das dadurch, daß die Lehrenden – in Konkurrenz mit den Angeboten ihrer Kolleginnen und Kollegen – mit einer Kursankündigung für den Besuch ‚ihrer‘ Veranstaltung werben. So wurde der Kurs, der mit 12 Stunden pro Woche über fünf Wochen im Frühjahr 1996 stattfand und aus dem nun einige Erfahrungen berichtet werden sollen, wie folgt angekündigt:

Kursankündigung

Was Ralf über Elif sagt, sagt mehr über Ralf aus als über Elif.

Oder allgemeiner und abstrakter:

Alles was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt.

Es läßt sich nun zeigen und begründen, daß *Beobachten* immer heißt, *Unterscheidungen* zu treffen.

Mit welchen Unterscheidungen beobachten (wir) dann Rassisten?

Mit welchen Unterscheidungen beobachten wir, mit welchen Unterscheidungen (wir) Rassisten beobachten?

Mit diesen einführenden Aussagen/Fragen will ich sagen: Es geht (mir) in diesem Kurs um *Theoriearbeit*!

Im Nachdenken über eigenes und fremdes Denken und Reden soll die Konstruktion *Rassismus* betrachtet und aus verschiedenen Perspektiven erhellt werden.

Die Diskussion mit den Kollegiatinnen und Kollegiaten, die so für eine Mitarbeit gewonnen werden konnten, konzentrierte sich – und das muß wohl bei der Entwicklung differenztheoretisch konzipierter Kursangebote noch stärker, als das bisher bei der Entwicklung des vorgestellten Konzepts des Perspektivenwechsels erfolgt ist, berücksichtigt werden – auf die Differenz von Einheit und Differenz.

Welche Unterscheidungen nach der Thematisierung der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit auch diskutiert wurden, um über Um- und Neuorientierung im beschriebenen Sinne einen kommunikativen Perspektivenwechsel im Rahmen eines reflexiven Ansatzes zu inszenieren und Anschlüsse der Rassismus-Debatte an aktuelle Diskurse zu erproben: Das Geschehen blieb ‚überschattet‘ von der Auseinandersetzung um die Frage, ob es Sinn macht, von der Unterscheidung ‚Einheit/Differenz‘ ausgehend, in der beschriebenen Weise auf Differenz zu setzen, was in der Reflexion über Rassismus zwangsläufig zur Problematisierung der Leitunterscheidung ‚Inklusion/Exklusion‘ oder der begriffsverwandten Unterscheidungen ‚drinnen/draußen‘, ‚dazugehörig/nicht dazugehörig‘, ‚Eigenes/Fremdes‘ führt.

Die in der Unterscheidung von Kulturuniversalismus und Kulturrelativismus zum Ausdruck kommende Kontroverse spiegelt sich in der ‚Zerrissenheit‘ von jungen Menschen, denen ein Problem bewußt wird, das an das ‚Beachte nicht dieses Schild!‘-Paradox erinnert.

„Einerseits kann ich klar beantworten, daß ein Rassist für mich jemand ist, der andere Menschen aufgrund körperlicher oder kultureller Merkmale abwertet, aber andererseits finde ich mein Verhalten auch falsch, wenn ich bemerke, daß ich gerade aufgrund meines Anspruchs, nicht rassistisch zu sein, besonders freundlich bin zu Menschen mit diesen anderen körperlichen oder kulturellen Merkmalen.“ (Andrea)

Das breite Spektrum der Stellungnahmen, das der Kurs erzeugte und mit dem er sich in der Folge argumentativ auseinanderzusetzen hatte, wird in der folgenden Rückmeldung des Lehrenden auf einen Leistungsnachweis deutlich:

„Liebe Yvonne, liebe Britta,

ich bringe die verschiedenen Stränge der Argumentation noch nicht zusammen:

- (1) Da übernehmt ihr die provozierende These, daß Gleichgültigkeit gegenüber der Unterscheidung von Weißen und Schwarzen eine Haltung ist, die „zutiefst rassistischen Denkstrukturen verpflichtet“ bleibt. – Es wird also *zu wenig* unterschieden und bewertet?
- (2) Für Ralph sind alle Menschen gleich, und für ihn beginnt Rassismus dort, wo unterschieden und bewertet wird. – Es wird also *zu viel* unterschieden und bewertet?
- (3) Für Jörg müssen Unterscheidungen sein. Aber es gibt sensiblere Unterscheidungen/Bewertungen, die zum Rassismus führen. – Es wird also *falsch* unterschieden?
- (4) Auf eurem Plakat steht: „Es ist davon auszugehen, daß Rassismus immer dann vorliegt, wenn bestimmte körperliche Merkmale oder Eigenschaften qualitativ bewertet werden, z. B. wenn Hautfarben Rückschlüsse auf die geistigen Potenzen geben sollen.“ – Es wird also *erniedrigend* unterschieden?

Was ist denn nun? – Muß von jedem ein Bekenntnis ‚Black is beautiful‘ (Schwärmerischer Antirassismus) verlangt werden?

Muß man denn jedem ‚Gleichgültigen‘ sofort ‚rassistische Denkstrukturen‘ unterstellen? – Wer beobachtet da eigentlich und macht mit welchem Recht solche diskriminierenden(!) Zuschreibungen?“

Es mag auf die differenztheoretisch gefaßte Kursankündigung und -einführung zurückzuführen sein, daß der Ausweg nicht in „Vorstellungen von einem Bewußtsein, einer Person, einer Identität, schließlich von einer Welt und einer Menschheit“ (HÄFNER 1983, S. 188) gesucht wurde: Es ist – hoffentlich – Ausdruck einer sich entwickelnden Abklärung der Aufklärung, daß eine Verzeitlichung des Unterschieds im Sinne eines Kulturstufen-Schemas mit einer einem Zivilisationsmodell entlehnten Stufenfolge und einer die Menschen/-Kulturen auf den ‚unteren Sprossen der Geschichtsleiter‘ diskriminierenden Vorstellung einer unilinearen Entwicklung⁸ als Perspektive nicht mehr präsent war.

Die Lösungsansätze waren pragmatisch und auf Verständigung angelegt. Das betrifft zum einen die Unterscheidungen und die Selektion von Unterscheidungen:

„Bei der Selektion wird zunächst mit dem gesamten Möglichkeitsbereich der sinnhaften Kommunikation gearbeitet; man probiert sozusagen mal diese und mal jene Kommunikation aus, verwirft eine andere, entwickelt eine neue usw. Es findet eine Unterteilung in Gegebenes und Mögliches statt, also bereits Kommuniziertes und den unendlichen Bereich des ‚unmarked space‘. ...

Schlußfolgernd kann man also sagen, daß es keine absolute und allgemeingültige Selektion und Information gibt und es folglich auch keinen absoluten Sinn geben kann.“ (Heiko)

8 siehe dazu MELBER (1989) und die dort zitierte Literatur.

Das betrifft zum anderen die Unterscheidung von Unterscheidung und Entscheidung:

„Was ist nun Rassismus?“

Man könnte denken, mit den vorherigen Ausführungen dem Begriff Rassismus näher zu kommen, hierin zumindest die Basis zu finden. Der Ansatz liegt meines Erachtens bei dem im Menschen scheinbar innewohnenden ‚Unterscheidungszwang‘. Damit mich niemand falsch versteht: Nicht daß der Unterscheidende an sich sofort ein Rassist ist, so glaube ich doch, daß dieser zumindest in jedem Unterscheidenden in seinen Grundzügen steckt.

Natürlich kann ich rot von gelb und grün unterscheiden, ohne ein Rassist zu sein. Ich kann auch farbige Menschen von Weißen und Gelben unterscheiden und zähle mich immer noch nicht zu den Rassisten. Schwieriger wird es schon, wenn ich fleißige von nichtfleißigen Kolliès unterscheide, da ich dieser Unterscheidung mehr als anderen eine Wertung mit auf den Weg gebe. Es ist sozusagen eine sensiblere Unterscheidung. Wenn dann in diesem Bereich die Anzahl der Unterscheidungen bzw. der Beobachtungen gegen Null tendiert, bevor ich meine Entscheidung gefällt habe, komme ich meinem Bild eines Rassisten schon ziemlich nahe (zum Begriff Rassist siehe weiter unten im Text). Also nichts gegen Bewertung, aber bitte nicht unreflektiert bzw. abgewogen. Das ist eine der größten Schwierigkeiten, auch eine meiner eigenen.

Nun könnte man fragen: Wozu noch entscheiden, wenn die Gefahr, als Rassist bezeichnet zu werden, damit erheblich vergrößert wird? Ich versuche mir einen Menschen vorzustellen, der nicht entscheidet. Ich kenne ihn genauso wenig wie einen, der nicht unterscheidet. Um unser Leben zu meistern, was auch immer damit gemeint ist, sind wir sogar gezwungen, Entscheidungen zu treffen. Sonst treffen sie andere für uns, was nun wirklich nicht unbedingt gut sein muß. Oder wir starren mit apathischem Blick in eine Ecke.

Ich möchte den Menschen sehen, der sich hinstellt und sagt:

Meine Unterscheidungen und Bewertungen, sowie die daraus resultierenden Entscheidungen, auch wenn sie nur in Gedanken ablaufen, haben noch nie jemanden oder eine Gruppe abgewertet!

Rassisten sind für mich keineswegs nur dann Rassisten, wenn sie ihre Gedanken bzw. Unterscheidungen in Handlungen umsetzen. Allein das Denkmuster in vorher beschriebenen sensiblen Bereichen ist nach meiner Meinung ausschlaggebend.

Hier beginnt sich meines Erachtens so etwas wie Rassismus zu entwickeln, wobei das Wort Rasse bzw. Rassismus eigentlich nur stellvertretend für eine der perversesten Formen dieser Abwertung steht.

Ein Rassist ich für mich eher ein unreflektierter Entscheider (Verurteiler), meistens auch kein guter Beobachter. Fast ein jeder sollte sich auch in solchen Situationen kennen, die meisten von uns haben sie schon als kleine Kinder erlebt, viele erleben sie tagtäglich. Und bei denen, die ständig beteuern, wie gerecht und objektiv sie sich verhalten, bin ich besonders vorsichtig geworden.

Nur Unterscheidungen treffen, auch wenn es so viele wie möglich sind, würde nicht ausreichen. Ich komme nur über eine Bewertung zu einer Entscheidung. Das Risiko, das diese Bewertung und die daraus gefolgerte Entscheidung nicht immer konsensfähig ist, muß ich heutzutage auf mich nehmen. Aber ein paar Unterscheidungen sollten es schon sein.“ (Jörg)

Die hierin zum Ausdruck kommende, Distanz suchende Nachdenklichkeit im Tun und zum Tun ist leitend für das Arbeiten entsprechend dem reflexiven Ansatz. „Vielleicht ist Theorie einfach nicht der Ort, an dem man sich ethisch zu entscheiden hat, vielleicht liegen ethische Entscheidungen im Grenzbereich zwischen Theorie und Praxis, vielleicht kann man lernen zu akzeptieren, daß man in dem Moment, da man Unterscheidungen (auch ethische) zur Entscheidung bringt, aufhört, Theoretiker (Beobachter) zu sein. Das Verlassen der Theoretikerposition ist schließlich kein Drama: man bleibt trotzdem Mensch, zurück kann man allemal, und sich dann fragen: ‚Was bringt’s?‘ (BARDMANN 1994, S. 153).

Literatur

- BARDMANN, TH. M.: Wenn aus Arbeit Abfall wird. Frankfurt a. M. 1994.
- BERGER, P. L./LUCKMANN, TH.: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Frankfurt a. M. 1980.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- BORNEWASSER, M.: Motivationale Hintergründe von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. In: S. MÜLLER/H.-U. OTTO/U. OTTO (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Opladen 1995, S. 87–102.
- CLAUSSEN, D.: Was heißt Rassismus? Darmstadt 1994.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: Die Angst vor den Menschen. Von den Wurzeln diskriminierenden Verhaltens. Süddeutsche Zeitung 1981.
- FANON, F.: Rassismus und Kultur (Text der Rede auf dem I. Kongreß Schwarzer Schriftsteller und Künstler in Paris, September 1956. Veröffentlicht in der Sondernummer „*Présence Africaine*“, Juni/November 1956). Abgedruckt in: D. CLAUSSEN: Was heißt Rassismus? Darmstadt 1994, S. 185–197.
- FISCHER, H. R./RETZER, A./SCHWEITZER, J. (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M. 1992.
- HÄFNER, A.: Identität und Identitätsverlust: Zur Geschichte der Spaltung von „Verstand“ und „Gefühl“. In: J. GERWIN/G. MERGNER/J. KOETSIER (Hrsg.): Alltäglichkeit und Kolonialisierung. Zur Geschichte der Ausbreitung Europas auf die übrige Welt, Bd. II. Oldenburg 1983, S. 183–190.
- HEITMEYER, W.: Rechtsextremismus. „Warum handeln Menschen gegen ihre eigenen Interessen?“ Analyse des Rechtsextremismus und Didaktikkonzept für Lehrer allgemeinbildender Schule. Beiheft zum „ran“-Handbuch für Jugendliche. Köln 1991.
- KRAUSE-ISERMANN, U./KUPSCH, J./SCHUMACHER, M. (Hrsg.): Perspektivenwechsel, Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. AMBOS 38. Bielefeld 1994.
- LEIPRECHT, R.: Rassismus und Ethnozentrismus bei Jugendlichen. DISS (Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung). Texte Nr. 19. Duisburg ²1992.
- LUHMANN, N.: Ökologische Kommunikation. Opladen ²1988.
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1990.
- LUHMANN, N.: Die Soziologie und der Mensch. Soziologische Aufklärung 6. Opladen 1995.
- MELBER, H.: Rassismus und eurozentristisches Zivilisationsmodell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks. In: Theorien über Rassismus. Argument Sonderband AS 164. Hamburg 1989, S. 29–62.
- MEMMI, A.: Rassismus. Frankfurt a. M. 1992.
- PRANGE, K.: Das Fremde und das Eigene im Erfahrungsprozeß. In: S. MÜLLER/H.-U. OTTO/U. OTTO (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Opladen 1995, S. 19–32.
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- TREPLOW, R.: Fremdheit und Erfahrung. Zur Normalität der Fremdheitszumutung. In: S. MÜLLER/H.-U. OTTO/U. OTTO (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Opladen 1995, S. 1–18.
- WEWETZER, K.-H.: Intelligenz und Intelligenzmessung. Darmstadt 1973.

Abstract

The authors contrast the “problem- and action-oriented approach” of interdisciplinary instruction, the aim of which is for students to develop an awareness of social problems, with the “reflexive approach”. The latter focusses on the perspectives the respective sciences develop to constitute their subjects and generate their “problems”. At the same time, everyday-life and disciplinary perspectives are interrelated. The authors use the topic of “racism” to illustrate their approach.

Anschrift der Autoren

Jochen Kupsch, Dr. Jürgen Schülert, Universität Bielefeld, Oberstufen-Kolleg,
Postfach 100131, 33501 Bielefeld